مجلة جامعة أم القرى ، السنة الحادية عشرة ، ع ١٧ ، العدد الخاص بالمناسبة المئوية لتأسيس المملكة العربية السعودية ، ١٤١٩هـ

٣٠٠٠٠٠١٧

مجلة
جامعة أم القرى
للبحوث العلمية المحكمة

(العدد السابع عشر)

العدد الخاص
بالمناسبة المئوية لتأسيس
المملكة العربية السعودية

١٤١٩هـ ١٩٩٨م

رقم الإيداع ٣٣٠٣٣ وتاريخ ١٤١٥/١١/١٢هـ . الرقم الدولي المعياري للدوريات ردمد : ١٣١٩-٤٢١٦ ISSN

مجلة جامعة أم القرى ، السنة الحادية عشرة ، ع ١٧ ، العدد الخاص بالمناسبة المئوية لتأسيس المملكة العربية السعودية ، ١٤١٩هـ ١٦٩

٣٠٠٠٠١٧-٣

استراتيجيات تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية

د./ عبد الرحمن عبد العزيز العبدان
قسم اللغة الإنجليزية
كلية الآداب
جامعة الملك سعود- الرياض

د./ راشد عبد الرحمن الدويش
قسم إعداد المعلمين
معهد اللغة العربية
جامعة الملك سعود- الرياض

ملخص البحث

تهدف الدراسة الحالية بوجه عام إلى معرفة استراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى غير الناطقين بها ، وطبيعة استخدام هذه الاستراتيجيات ومعدلاتها . وقد جرت هذه الدراسة على ستة وستين دارساً من جنسيات مختلفة يدرسون اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في جامعتين بالمملكة العربية السعودية . و طلب من أفراد الدراسة الإجابة عن صيغة معدلة، ومترجمة إلى اللغة العربية، لـ " استبانة استراتيجيات تعلم اللغة الثانية " التي صممتها الدكتورة أكسفورد باللغة الإنجليزية أصلاً .

أظهرت هذه الدراسة أن معدلات استخدام الدارسين لاستراتيجيات تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية كانت ذات مستوى مرتفع أو معتدل ، ولكنها لا تهبط إلى المستوى المنخفض جداً ، ولا ترقى إلى المستوى المرتفع جداً . كما تبين أن معدلات استخدام الأنواع الرئيسة للاستراتيجيات التي وردت في الاستبانة كانت تحتل مراتب مختلفة من الاستخدام ، وفسرت الدراسة هذه النتائج بأنها تعود إلى مستوى الدارسين المتقدم في اللغة العربية بوصفها لغة ثانية ، وإلى دافعيتهم القوية لتعلمها ، ولطبيعة هذه اللغة ، والسياق الذي يتعلمونها فيه . كما أظهرت الدراسة الحالية عدم وجود تأثير لمعرفة الدارس بلغات أخرى غير لغته الأم على استخدامه لاستراتيجيات تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية .

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة خرجت بعدد من التوصيات التي نأمل أن تسهم في ثراء ميدان تدريس اللغة العربية بوصفها لغة ثانية ، وإنارة الطريق لفهم طبيعة تعلمها .

مقدمة : يمر ميدان تعلم اللغة الثانية بتطور سريع نسبة للتقدم العلمي المتمثل في البحوث والدراسات الكثيرة المتلاحقة في هذا الميدان ، وخاصة في اللغة الإنجليزية. ويمكننا أن نحدد مسارين لتلك البحوث والدراسات : المسار الأول ركز على أوجه التشابه في عملية التعلم لدى دارسي اللغة الثانية ، وهو ما نجده في الدراسات التي أجريت على التقابل اللغوي ، وتحليل الأخطاء ، والتسلسل الطبيعي لتعلم تراكيب اللغة الثانية . أما المسار الآخر لتلك البحوث والدراسات فيركز على أوجه الاختلاف فيما يتعلق بالفروق الفردية بين متعلمي اللغة الثانية وما قد ينتج عنها من تعلم جيد أو تعلم ضعيف، وهذا ما تمثله الدراسات المتعلقة بالسمات الشخصية للدارسين ، وبالدافعية ، وأسلوب التعلم، وأخيراً استراتيجيات تعلم اللغة Language Learning Strategies . وإلى المسار الأخير يشير براون (P.114 ,1994, Brown). بقوله " لقد لاحظنا أن بعض الدارسين متفوقون بصرف النظر عن الطرق والأساليب المستخدمة في تدريس اللغة . ولذلك بدأنا ندرك أهمية الفروق الفردية في تعلم اللغة ." (انظر كذلك Green and Oxford , 1995 و Morley , 1993 و Skehan, 1989) .

وفي نطاق المسار الأخير للبحوث والدراسات في تعلم اللغة الثانية نحاول في الدراسة الحالية التعرف على استراتيجيات التعلم ؛ التي يتبعها الطلاب الأجانب عند دراستهم اللغة العربية باعتبارها لغة

ثانية ، وذلك من خلال ما تعكسه الاستجابات على الاستبانة المقدمة للطلاب غير العرب المسجلين في المستوى المتقدم(الأخير) من برنامج اللغة العربية المكثف في معهد اللغة العربية في جامعة الملك سعود ، ومعهد اللغة العربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية .

الدراسات السابقة

استراتيجيات التعلم وأهميتها في تعلم اللغة :

يعرف براون (Brown, 1994 , P.104) الاستراتيجيات بأنها طرق محددة لتناول مشكلة ما ، أو القيام بمهمة من المهمات ، أو هي مجموعة عمليات تهدف إلى بلوغ غاية معينة ، أو هي تدابير مرسومة من أجل ضبط معلومات محددة ، والتحكم بها . " هذا وتشير الدراسات والبحوث إلى وجود نمطين من التقسيم لأنواع استراتيجيات اللغة ؛ النمط الأول يقسمها إلى ثلاثة أنواع رئيسة هي ; استراتيجيات التعلم Learning Strategies واستراتيجيات الاتصال Communication Strategies ، واستراتيجيات الأداء Production Strategies (انظر : Brow,1994 و Ellis, 1985 و Faerch and Kasper, 1983 و Tarone, 1981)

أما النمط الآخر فيقسم هذه الاستراتيجيات إلى نوعين رئيسين فقط هما : استراتيجيات التعلم ، واستراتيجيات الاتصال معتبراً

استراتيجيات الأداء ضمن استراتيجيات الاتصال (انظر : , Brown 1994 , P. 114) . وما يعنينا في الدراسة الحالية هو استرتيجيات التعلم Learning Strategies التي تعرف بأنها خطوات أو سلوكيات ، شعورية في الغالب ، يستخدمها المتعلم لتعينه على اكتساب المعلومات الجديدة، وتخزينها ، والاحتفاظ بها ، واسترجاعها (انظر : Brown, 1994 و Green and Oxford, 1995 و Morley, 1993 و Nyikos and Oxford, 1993 و Rigney, 1978).

هذا وتؤكد الدراسات المتعلقة باستراتيجيات التعلم أهميتها لكل من الدارس والمدرس والمنهج . يعود هذا الاهتمام إلى الاتجاه الداعي إلى اعتبار الدارس محور العملية التعليمية ، وأن دوره فيها " دور مبدع إيجابي ... لا مجرد مستقبل سلبي ... ' (Morley , 1993 , P. 118) وتذهب مورلي إلى أبعد من ذلك ، إذ ترى أن ' اعتبار الدارسين " مبدعين نشيطين في عملية تعلمهم " إنما هو حجر الزاوية لأهم تحول في وجهات النظر حول طبيعة اللغة ، وتعلمها في الوقت الراهن . ' (Morley , 1993, P. 116). ويمكن أن نحدد ثلاثة معالم تمثل ثلاث مراحل زمنية سار عليها البحث والدراسات العلمية منذ بداية السبعينات تركز على الدارس ، وخصائص التعلم هي :

١- خلال السبعينات : ركز ت البحوث على الجوانب النظرية المتعلقة بأساليب التعلم Styles ، واستراتيجيات التعلم .

٢- خلال الثمانينات : اتسع البحث في أساليب التعلم واستراتيجيات التعلم بهدف تأصيل النظريات، والتوسع في الاهتمام بالجوانب التطبيقية وتأصيل المصطلحات العلمية وتحديدها (انظر : Oxford and Crookall,1989 و Ehrman and Oxford, 1990) بل إن براون يعقد فصلاً كاملاً مطولاً للحديث عن أساليب التعلم واستراتيجيات التعلم (Brown , 1987) . وقد رافق ذلك توجه واضح نحو الاهتمام بالدارسين ، وضرورة مساعدتهم في تنمية استراتيجيات التعلم لديهم ، ووضع التوصيات والنصائح للمدرسين في ذلك الصدد (انظر : Faerch and Kasper, 1983 و O'Malley et al., 1985 و Oxford, 1985 و Chamot and O'Malley , 1987 و Wenden and Rubin , 1987 و Oxford and Crookall, 1989 و Skehan , 1989) ولمراجعة تفصيلية وشاملة للبحوث والدراسات في هذه المرحلة يمكن الرجوع إلى Oxford,1989 .

٣- وفي التسعينات تتواصل البحوث والدراسات بصورة مكثفة تدور حول خصائص الدارس وأساليبه واستراتيجياته في التعلم مع تخصيص الاهتمام بصفوف تدريس اللغة ، وتدريب الدارسين والاهتمام بوعي المدرسين باستراتيجيات التعلم (انظر : Brown , 1994 و Donato and Mccormick , 1994 و Green and Oxford, 1995 و Kouraogo, 1993 و Morley, 1993 و O'Malley and Chamot, 1990 و Oxford and Burry-Stock,1995 و Oxford,

1993 و Oxford , 1990 a و Rost , 1993 و Scarcella and Oxford, 1992 و Wenden, 1991).

هذا وتشير العديد من الدراسات والبحوث إلى إمكانية تدريس استراتيجيات التعلم بصورة ناجحة للطلاب الذين لم يكتسبوها من تلقاء أنفسهم بعد (انظر : Impink-Hernandez, and Kupper , O'Malley , Chamot 1987 و Oxford , 1990a) ، كما تشير البحوث أيضاً إلى وجود علاقة إيجابية بين التفوق في تعلم اللغة وبين استخدام استراتيجيات التعلم ؛ فمتعلمو اللغة الجيدون يستخدمون الاستراتيجيات المناسبة لمرحلة تعلمهم (المستوى الدراسي) ، ولشخصياتهم ، ولأعمارهم، ولهدفهم من تعلم اللغة ، بل وحسب جنس الدارس ونمط اللغة المدروسة . كما تبين أن متعلمي اللغة الجيدين يستخدمون مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات ، منها المباشرة ، وتتمثل في استراتيجيات التذكر ، والاستراتيجيات المعرفية (الذهنية) واستراتيجيات التعويض ؛ والاستراتيجيات غير المباشرة وتتمثل في الاستراتيجيات فوق المعرفية (لتنظيم تعلم اللغة وتقويمه)، والاستراتيجيات الانفعالية (تتعلق بإدارة العواطف والاتجاهات) ، والاستراتيجيات الاجتماعية (التعلم مع الآخرين) انظر العبدان ١٩٩٣، و Anderson 1991 و Ehrman and Oxford , 1989 و Nyikos and Oxford , 1993 و Oxford, 1990b و Green and Oxford, 1995 و Oxford and Ehrman , 1995 و Oxford and Nyikos, 1989).

الدراسة الحالية

هدف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة بوجه عام إلى التعرف على استراتيجيات تعلم اللغة العربية التي يستخدمها الطلاب غير العرب ، وتحاول الإجابة بوجه خاص عن الأسئلة التالية :

١- هل يستخدم طلاب اللغة العربية باعتبارها لغة أجنبية استراتيجيات تعلم اللغة ؟

٢- ما مقدار هذا الاستخدام ؛ إن وجد ؟

٣- هل هناك تفاوت في درجة استخدام الاستراتيجيات بحسب محاور الاستبانة ، وما مقدار ذلك التفاوت ؟

٤- هل هناك استراتيجيات معينة يتم استخدامها أكثر من غيرها في المستوى المتقدم من برنامج اللغة العربية ؟

٥- هل هناك علاقة بين معرفة الدارسين السابقة بلغات أجنبية؛ وبين استخدام استراتيجيات تعلم لغة أجنبية لاحقة (العربية في هذه الدراسة) ؟

مسوغات الدراسة :

١- عدم توفر دراسات على استراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى غير الناطقين بها .

٢- الإسهام في تطوير المفاهيم النظرية في تعلم اللغات الأجنبية بشكل عام وتحسينها ، والعربية بشكل خاص .

٣- الإسهام في تطوير تدريس العربية لغير الناطقين بها .

أفراد الدراسة :

شملت الدراسة ستة وستين دارساً من طلاب المستوى المتقدم (الأخير) في برنامج اللغة العربية المكثف المخصص لغير الناطقين بالعربية ، في كل من معهد اللغة العربية ، في جامعة الملك سعود ، ومعهد اللغة العربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (وهما جامعتان سعوديتان) ، علماً بأن البرنامجين متماثلان من حيث المدة الزمنية للبرنامج ؛ حيث يتكون كل منهما من أربعة مستويات ، مدة كل مستوى فصل دراسي واحد(١٥ أسبوعاً) ، والدراسة بمعدل ٢٥ ساعة في الأسبوع. ومع أن محتوى كل برنامج يختلف عن محتوى البرنامج الآخر من وجوه عدة ، إلا أن البرنامجين يركزان على مهارات اللغة الأربع : الاستماع ، والكلام ،والقراءة، والكتابة ويهدفان إلى مساعدة الدارسين على الالتحاق بالجامعات العربية . كما لا يقل المستوى التعليمي للدارس قبل التحاقه بالبرنامج عن الثانوية العامة، أو ما يعادلها ، ولا يقل عمره عن ١٨ سنة ، وقد تزيد أعمار بعضهم عن ذلك كثيراً . أما جنسيات الطلاب الذين شملتهم الدراسة الحالية فإحدى وثلاثون جنسية آسيوية وأوروبية وأفريقية ، يتحدثون إحدى وأربعين لغة أصيلة . وتجدر الإشارة إلى أن الدارسين جميعهم

مسلمون وهدفهم من تعلم العربية ، كما توضحه إجاباتهم عن الاستبانة، هدف ديني في المقام الأول .

أداة الدراسة :

استندت الأداة التي استخدمت في هذه الدراسة على " استبانة استراتيجيات تعلم اللغة الثانية ، الصيغة رقم(١ ,٥) ." (Strategy Inventory for Language Learning , Version, 5.1) والتي صممتها باللغة الانجليزية الدكتورة ربيكا أكسفورد , Oxford 1990) . وقد جرى تطبيق هذه الاستبانة في عدد كبير من الدراسات تزيد على أربعين دراسة ، وإثنتي عشرة أطروحة شملت ما يزيد عن ثمانية آلاف دارساً في أرجاء العالم (انظر : Green and Oxford , 1995, P. 264) . تحتوي هذه الاستبانة على ثمانين فقرة موزعة على ستة محاور , ويمثل كل محور نوعاً رئيساً من أنواع استراتيجيات تعلم اللغة الثانية وهي :

1-Memorystrategies.
2- Cognitive strategies
3- Compensation strategies.
4- Metacognitive strategies.
5- Affective strategies.
6- Social strategies.

المحور الأول : التذكر بفعالية أكثر ، ويشتمل على ١٥ فقرة .

المحور الثاني : استخدام العمليات الذهنية (الاستراتيجيات المعرفية) ويشتمل على ٢٥ فقرة .

المحور الثالث: الاستعاضة عن المعرفة المفقودة ويشتمل على ٨ فقرات .

المحور الرابع : تنظيم تعلم اللغة وتقويمه (الاستراتيجيات فوق المعرفية) ، ويشتمل على ١٦ فقرة.

المحور الخامس: إدارة العواطف ، ويشتمل على ٧ فقرات .

المحور السادس: التعلم مع الآخرين ، ويشتمل على ٩ فقرات .

وتمثل كل فقرة من فقرات الاستبانة عبارة تدل على استراتيجية معينة قد يستخدمها متعلمو اللغة الثانية . وتطلب الاستبانة من المفحوص أن يشير إلى مدى انطباق العبارة على ما يفعله حقاً فى أثناء تعلمه للغة الثانية من خلال استخدام معيار مكون من خمس درجات (Likert-Scale) . ويتم تحديد درجة المفحوص على النحو التالي :

درجة واحدة ، وتمثلها كلمة (أبداً) ، وتعني أن العبارة لا تنطبق عليه أبداً (أو نادراً جداً).

درجتان ، وتمثلها كلمة (قليلاً) ، وتعني أن العبارة عموماً لا تنطبق عليه (أي أن فعله لهذا السلوك أقل من ٥٠ ٪).

ثلاث درجات ، وتمثلها كلمة (أحياناً) ، وتعني أن العبارة تنطبق عليه إلى حدّ ما (أي أن فعله لهذا السلوك يساوي ٥٠ ٪).

أربع درجات ، وتمثلها كلمة (غالباً) ، وتعني أن العبارة عموماً تنطبق عليه (أي أن فعله لهذا السلوك يزيد على ٥٠ ٪).

خمس درجات ، وتمثلها كلمة (دائماً) ، وتعني أن العبارة تنطبق عليه دائماً وفي جميع ظروف تعلمه اللغة العربية .

هذا وقد قام الباحثان في هذه الدراسة بترجمة نص الاستبانة من الإنجليزية إلى اللغة العربية مع إدخال بعض التعديلات لكي تتلاءم مع مواقف تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية . وعلى الرغم من أن الاستبانة مقننة في صيغتها الإنجليزية ، وتم التأكد من صدقها وثباتها ، إلا أننا رأينا تقنينها ، والتأكد من صدقها وثباتها في صيغتها العربية ، لتناسب جمهور الدراسة من دارسي العربية باعتبارها لغة ثانية . وقد تبين أن لهذه الصيغة العربية من الاستبانة ثباتاً قوياً من خلال استخدام معامل ألفا كرنباخ لتحليل الثبات بلغت قيمته ٩٥, ٠ ، ومن حيث صدق الاستبانة فقد تم التعامل معه إحصائياً من خلال ارتباط كل فقرة بالمحور الذي تنتمي إليه ، وارتباط كل محور بالمجموع الكلي للاستبانة . وقد تبين وجود ارتباط قوي ومهم إحصائياً عند مستوى الدلالة ٠١, ٠بين كل فقرة والمحور الذي تنتمي إليه ، وكذلك بين كل محور والمجموع الكلي للاستبانة عند مستوى الدلالة نفسه ؛ مما يدل على الاتساق العام الداخلي لكل فقرة مع محورها واتساق كل محور مع المجموع الكلي للاستبانة ، الأمر الذي يؤكد صدق الاستبانة بصيغتها العربية لقياس ما تهدف لقياسه . هذا ونظراً إلى أن المجال لا يسمح بذكر ارتباط كل فقرة بمحورها فسوف نكتفي بذكر ارتباط كل محور بالمجموع الكلي للاستبانة في الجدول رقم (١).

الجدول رقم (١)

قيم ارتباط كل محور بالمجموع الكلي للاستبانة

المحور	قيمة الارتباط
المحور الأول	٧٨ ر ٠ **
المحور الثاني	٨٥ ر ٠ **
المحور الثالث	٥٥ ر ٠ **
المحور الرابع	٧٧ ر ٠ **
المحور الخامس	٧٨ ر ٠ **
المحور السادس	٧٥ ر ٠ **

** P.> 0.01

أسلوب تحليل النتائج :

وضعت الدكتورة أكسفورد (Oxford , 1989). معياراً صنفت فيه معدلات استخدام استراتيجيات تعلم اللغة ، التي وردت في الاستبانة ، إلى مستويات مختلفة حسبما هو موضح في الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢)

تصنيف أكسفورد لمستويات معدلات استخدام استراتيجيات تعلم اللغة الثانية في الاستبانة

المعدل	المستوى
٤ر٥ - ٠ر٥	مرتفع جداً
٣ر٥ - ٤ر٤	مرتفع
٢ر٥ - ٤ر٣	معتدل
١ر٥ - ٤ر٢	منخفض
٠ر١ - ٤ر١	منخفض جداً

بعد حساب معدلات استجابات الأفراد على الاستبانة من حيث فقراتها ، ومحاورها سوف نستخدم المعيار السابق (جدول ٢) في تحليل نتائج الدراسة . كذلك سوف يتم استخدام التحليل الإحصائي لتحليل التباين (ANOVA) ، لدراسة مدى تأثير معرفة الدارسين بلغة أو لغات أخرى على استخدامهم لاستراتيجيات تعلم اللغة العربية .

نتائج الدراسة ، وتحليلها :

سوف نلقي أولاً نظرة عامة على بعض نتائج الإحصاءات الوصفية في الدراسة الحالية كما تظهر في الجدول رقم (٣) .

الجدول رقم (٣)

بعض الإحصاءات الوصفية لاستراتيجيات تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية

المحور	نوع الاستراتيجية	معدل الاستخدام *	الانحراف المعياري	مستوى المعدل
الأول	التذكر بفعالية أكثر	٣ر١	٥٢ر٠	معتدل
الثاني	استخدام العمليات الذهنية	٣ر٦	٥٤ر٠	مرتفع
الثالث	الاستعاضة عن المعرفة المفقودة	٣ر٢	٦٥ر٠	معتدل
الرابع	تنظيم وتقويم تعلم اللغة	٣ر٨	٧٧ر٠	مرتفع
الخامس	إدارة العواطف	٣ر٢	٧٧ر٠	معتدل
السادس	التعلم مع الآخرين	٣ر٥	٧٢ر٠	مرتفع
جميع المحاور	الاستبانة بكاملها	٣ر٥	٥٢ر٠	مرتفع

* معدل الاستخدام = $\frac{\text{مجموع الدرجات}}{\text{عدد الفقرات × عدد الأفراد}}$

باستخدام معيار أكسفورد (جدول ٢) يلاحظ أن جميع المعدلات تقع ضمن المستوى المرتفع أو المعتدل ، ولكنها لا تهبط إطلاقاً إلى المستوى المنخفض ، ولا تبلغ المستوى المرتفع جداً ، كما يظهر في الجدول رقم (٣) . ونلاحظ كذلك أن معدل هذه المحاور مجتمعة للاستبانة بأكملها كان مرتفعاً ، ولكنه لم يرق إلى المستوى المرتفع جداً . ومن ناحية أخرى نجد أن هذه المعدلات لاستخدام استراتيجيات تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية تحتل مراتب مختلفة ضمن المستويين المرتفع والمعتدل اللذين وقعت ضمنهما هذه المعدلات . فقد احتل المحور الرابع (تنظيم وتقويم تعلم اللغة) المرتبة الأولى ، وجاء المحور الثاني (استخدام العمليات الذهنية) في المرتبة الثانية ، يلي ذلك المحور السادس (التعلم مع الآخرين) حيث احتل المرتبة الثالثة ، بينما احتل كل من المحور الثالث (الاستعاضة عن المعرفة المفقودة) والمحور الخامس (إدارة العواطف) المرتبة الرابعة ، أما المحور الأول (التذكر بفعالية أكثر) فقد جاء في ذيل هذه القائمة حيث احتل المرتبة السادسة والأخيرة .

وفي ضوء ما تقدم فإنه يمكننا القول بأن طلاب اللغة العربية المتقدمين في تعلمها بوصفها لغة ثانية يستخدمون استراتيجيات تعلم اللغة بمستوى مرتفع عموماً ، كما يستخدمون الأنواع المختلفة لهذه الاستراتيجيات حسب تمثيلها في محاور الاستبانة ، إما بمستوى مرتفع، أو معتدل ، ولكنه لا يتدنى إلى المستوى المنخفض أو

المنخفض جداً ولا يرقى إلى المستوى المرتفع جداً . كذلك يمكننا القول بأن استخدام هؤلاء الطلاب للأنواع المختلفة لاستراتيجيات تعلم اللغة يحتل مراتب مختلفة .

ولكي نفسر النتائج المشار إليها نقول إن سبب ارتفاع المعدل العام لاستخدام أفراد الدراسة لاستراتيجيات تعلم اللغة العربية قد يكون مستواهم المتقدم ، وخبراتهم بوسائل تعلمها ، ودافعيتهم القوية لتعلمها، وهو ما دلت عليه نتائج الاستبانة حيث أجمع أفراد الدراسة على أن أهم دافع لتعلمهم العربية كان الدافع الديني .

وليس هذا التفسير جديداً ، فقد أظهرت العديد من الدراسات قوة تأثير الدافعية على تعلم اللغة الثانية . فبالنسبة للعلاقة بين ارتفاع معدل استخدام استراتيجيات تعلم اللغة ، وبين المستوى المتقدم في اللغة الثانية ، واختيار نوع معين من الاستراتيجيات بحسب المستوى اللغوي ، وكذلك الشأن في علاقة الدافعية بتعلم اللغة، وأثرها الفاعل في نجاح التعلم ، كل ذلك أكدته الدراسات العديدة السابقة (انظر مثلاً : Gardner 1991 و Gardner, 1985 و Green and Oxford , 1995 و Gardner and MacIntyre, 1993 و MacIntyre, 1994 و Nyikos and Oxford , 1993 و Oxford and Nyikos, 1989) .

ومن ناحية أخرى يمكننا أن نفسر اختلاف مراتب استخدام استراتيجيات تعلم اللغة لدى أفراد الدراسة بأنه نتيجة لتأثير عوامل مختلفة من أهمها المستوى اللغوي المرتفع الذي بلغوه في تعلمها ، كما قد يكون لطبيعة اللغة المدروسة (اللغة العربية) ونوعهاعلاقة في اختيار بعض الاستراتيجيات دون غيرها . فسبب احتلال المحور الرابع للاستبانة (تنظيم وتقويم تعلم اللغة) المرتبة الأولى هو أن أفراد الدراسة أصبحوا في مستوى متقدم تشغلهم فيه، في المقام الأول، مهمة تنظيم وتقويم ما تعلموه وأتقنوه في هذه اللغة ، هذا إلى جانب الأهمية الخاصة لاستراتيجيات هذا المحور لنمط التعلم الذي يتلقاه هؤلاء الدارسون ، والمتمثل في التعلم الشعوري للقواعد داخل الصف ، وهو أمر قد بينته دراسات عدة سابقة . فقد أظهرت دراسة العبدان ١٩٩٣ ، وكذلك دراسة Nyikos and Oxford 1993 أن التعلم الشعوري للقواعد داخل الصف يتم وفق استراتيجيات معرفية عالية يتم فيها تنظيم التعلم وتقويمه . كذلك نجد أن أفراد الدراسة مهتمون في المرتبة الثانية بمحور استراتيجيات استخدام العمليات الذهنية (المحور الثاني) وهي استراتيجيات تركز على التحليل ، والتقابل اللغوي والبحث عن الأنماط العامة للغة المدروسة الأمر الذي يحتاج إلى التركيز على العمليات الذهنية وخاصة في المرحلة المتقدمة من دراسة اللغة الثانية ، وهو حال أفراد الدراسة الحالية . وقد يكون في هذه النتيجة تأكيد لنظرية كراشن في الدخل اللغوي ، وفرضية

المراقب اللغوي عنده من حيث إثبات دور المراقب اللغوي في تنظيم التعلم وتقويمه بصورة شعورية في المراحل المتقدمة من تعلم اللغة الثانية. فالدارسون في هذه المرحلة المتقدمة من المستوى اللغوي في العربية يستطيعون أن يراقبوا أداءهم ، ويتحققوا من صحته ضمن الاستراتيجيّات المناسبة (انظر: Brown , 1994 و Krashen , 1981 , 1982 , 1984 , 1985) . كذلك قد يكون من أسباب تركيز الدارسين على استراتيجيات المحور الرابع (تنظيم وتقويم التعلم) والمحور الثاني (استخدام العمليات الذهنية) طبيعة اللغة العربية بالذات والمتمثلة في كونها لغة اشتقاقية تتطلب من الدارس كثيراً من القياس والتحليل وهما أسلوبان في حاجة إلى توظيف الاستراتيجيات المشار إليها . هذا إلى جانب أن تعلم اللغة بصفة عامة إنما هو عملية معرفية وهو ما أشارت إليه إحدى النظريات الحديثة (انظر : Brown , 1994 و Mclaughlin , 1990a , 1990b , 1987 و Schmidt, 1990). أما ورود المحور السادس (التعلم مع الآخرين) في المرتبة الثالثة وبلوغه معدلاً مرتفعاً في استجابة أفراد الدراسة فلعل سببه هو تعلم أفراد الدراسة اللغة العربية في موطنها الأصلي ، وفي صفوف دراسية ضمن برنامج نظامي مكثف (٢٥ ساعة أسبوعياً) ، إلى جانب أنهم جميعاً يسكنون في وسط عربي يتمثل في السكن الجامعي مع آلاف الطلاب العرب مما يوفر لهم فرصاً كافية لاستخدام هذا النوع من الاستراتيجيات الاجتماعية . أما سبب

مجيء المحور الثالث (الاستعاضة عن المعرفة المفقودة) في المرتبة الرابعة ، وهي مرحلة متدنية نسبياً فهو قلة حاجة الدارسين نسبياً لهذه الاستراتيجيات نظراً لتقدم مستواهم في اللغة العربية . ومن ذلك أيضا وقوع المحور الخامس (إدارة العواطف) في نفس هذه المرحلة المتدنية نسبياً ، فنظراً لتقدم مستوى الدارسين وألفتهم بهذه اللغة فإنهم قادرون على التحكم في عواطفهم ، مما يؤكد فرضية كراشن بشأن الراشح الانفعالي Affective Filter في تعلم اللغة الثانية التي ترى أن الراشح الانفعالي يعيق تعلم اللغة عندما يكون نشيطاً، أي عندما يكون الدارس في وضع انفعالي سيىء كالقلق والخوف ، وانعدام الحافز والدافعية ، والتهيب وعدم الثقة بالنفس . هذه الأوضاع العاطفية السلبية ترفع مستوى الراشح الانفعالي ، وتقوي سماكته ؛ فيعمل سداً يمنع وصول الدخل اللغوي إلى الدماغ، والعكس من ذلك أن الدارس عندما يكون في وضع عاطفي جيد مثل توفّر الحافز ، والثقة بالنفس، وانخفاض التوتر ، والخوف ، والقلق ، وحصول احتكاك بأهل اللغة فإن الراشح الانفعالي ينخفض، وتقل سماكته، ويهدأ بحيث يسمح للدخل اللغوي بالوصول إلى الدماغ . ومن الواضح هنا وجود علاقة إيجابية بين مستوى الدارس اللغوي وعمل الراشح الانفعالي ؛ فعندما يكون المستوى اللغوي مرتفعاً ، كما هو الحال مع أفراد الدراسة الحالية ؛ فإن ذلك يزيد من ثقة الدارسين ويشجعهم على التواصل مع أهل اللغة ، إلى جانب حقيقة توفر الدافعية القوية لدى أفراد هذه

الدراسة ، الأمر الذي يجعل الراشح الانفعالي في وضع " منخفض Low " (انظر : Krashen, 1984 و Krashen and Terrell, 1983) . ولهذا فإن معدل استخدام استراتيجيات هذين المحورين جاء معتدلاً متدنياً نسبياً . هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى فإن لقصر المسافة النفسية والاجتماعية بين ثقافات الدارسين وثقافة اللغة الهدف (العربية) أثراً في ذلك نظراً لأن الدارسين جميعهم مسلمون تربطهم بالثقافة العربية الإسلامية روابط قوية جداً، وهو أمر سبق وأن أشارت إليه إحدى نظريات تعلم اللغة الثانية ، وهي فرضية التثاقف لشومان ؛ التي تقول بأنه كلما قصرت المسافة الاجتماعية والنفسية بين الدارس وثقافة اللغة الهدف زاد تحصيل هذا الدارس في تلك اللغة ، والعكس صحيح (انظر : Schumann, 1990 , 1978) . أما احتلال المحور الأول (التذكر بفعالية أكثر) للمرتبة الأخيرة في قائمة استراتيجيات تعلم اللغة العربية باعتبارها لغة ثانية ، فمردّه عدم وجود حاجة ملحة عند هؤلاء الدارسين إلى هذا النوع من الاستراتيجيات ؛ نظراً لإتقانهم قدراً كبيراً من مكونات اللغة وأنظمتها ، ونظراً إلى أن هذا النوع من الاستراتيجيات هو الأقل أهمية في تعلم أمر ذي علاقة قوية بالنواحي المعرفية كاللغة عامة، والعربية خاصة نسبة لكونها لغة اشتقاق تعتمد عموماً على المراتب المعرفية (الذهنية) العليا ، الأمر الذي يقلل من أهمية عامل التذكر ، وهذا ما نجده في السلم العرفي لبلوم Bloom's

Taxonomy حيث يحتل التذكر فيه أدنى المراتب ، ويأتي في مراتب أعلى الفهم ، ثم التطبيق ، ثم التحليل ، ثم التركيب ، ثم التقويم .

الجدول رقم (٤)

معدلات استخدام استراتيجيات كل فقرة من فقرات الاستبانة

الفقرة	معدل الاستخدام	الانحراف المعياري	الفقرة	معدل الاستخدام	الانحراف المعياري
١	٣,٤٧	١,٠٥	٤١	٣,٧١	١,٢٠
٢	٣,٥٣	١,٣٧	٤٢	٣,١٤	١,٤٥
٣	٢,٧٠	١,٢٩	٤٣	٣,٢٢	١,١٧
٤	٣,٤٣	١,٢٦	٤٤	٢,٥٢	١,٢٣
٥	٢,٧٣	١,٤٦	٤٥	٣,٣٦	١,٢٦
٦	٣,٢٥	١,٣٥	٤٦	٣,٨٥	١,١٨
٧	٣,٢٥	١,٣١	٤٧	٢,٨٩	١,٤٨
٨	٣,٤١	١,٢٤	٤٨	٣,٥٧	١,٠٩
٩	٢,٦٥	١,٣٧	٤٩	٣,٥٢	١,١٠
١٠	٣,٣٨	١,٣٠	٥٠	٣,٧٤	١,١٨
١١	٢,٣٢	١,٣٢	٥١	٣,٦٨	١,٠٢
١٢	٢,٦٨	١,٢٦	٥٢	٤,٣٧	١,٠٤

١٣	٣,٨٢	١,١٢	٥٣	٤,٢٢	١,٠٢
١٤	٣,٥٠	١,٣٥	٥٤	٣,٨٠	١,٠٦
١٥	٣,٨٥	١,١٣	٥٥	٤,٠٨	١,٠٠
١٦	٣,٦٥	١,٢٤	٥٦	٤,١١	١,٠٧
١٧	٣,٨٧	١,١٤	٥٧	٣,٥٥	١,١٨
١٨	٣,٥٦	١,٢٥	٥٨	٣,٥٢	١,٠٨
١٩	٣,٦٨	١,١٨	٥٩	٣,٧٥	٠,٨٩
٢٠	٣,٨٨	١,١٧	٦٠	٤,٠٠	٠,٨٨
٢١	٣,٣٤	١,١٠	٦١	٣,٧٣	١,١٢
٢٢	٣,٧٣	١,٠٥	٦٢	٤,٢٣	٠,٨٦
٢٣	٣,٨٣	١,٠٢	٦٣	٤,١٣	١,٠٢
٢٤	٣,٥٩	١,٢٥	٦٤	٣,٨٣	١,٠٧
٢٥	٣,٩١	١,٠٠	٦٥	٣,٠٣	١,٤١
٢٦	٣,٠٩	١,٠٩	٦٦	٣,٨٢	٠,٩١
٢٧	٣,١٦	١,٢٨	٦٧	٣,٤٠	١,٢٦
٢٨	٣,٤٨	١,١٩	٦٨	٣,١٥	١,٤١
٢٩	٣,٥٤	١,٢١	٦٩	٣,٢٥	١,٢٨
٣٠	٣,٨٥	١,٢٠	٧٠	٢,٨٨	١,٤٠
٣١	٤,١١	٠,٩٨	٧١	٣,٢٩	١,٢٢

٣٢	٣,٨٩	١,١٦	٧٢	٣,٥٣	١,٢٩
٣٣	٣,٤٠	١,١١	٧٣	٣,٢٢	١,٢١
٣٤	٣,٩٥	٠,٩٨	٧٤	٣,٥٠	١,٣٦
٣٥	٣,٥٨	١,٢٠	٧٥	٣,٨٩	١,٠٢
٣٦	٣,٤٤	١,٢٠	٧٦	٣,٥٤	١,٤١
٣٧	٣,٩٨	١,١٣	٧٧	٣,٠٣	١,١٥
٣٨	٣,٣٤	١,٢٨	٧٨	٣,١٧	١,٢٧
٣٩	٣,٨٢	١,١٦	٧٩	٤,٠٨	١,٠٠
٤٠	٣,١٢	١,١١	٨٠	٤,٢١	٠,٩٠

بالنظر إلى الجدول رقم(٤) نلاحظ أن معدلات استخدام كل فقرة في الاستبانة كانت معتدلة ، أو مرتفعة، وهي بذلك تعكس معدلات استخدام كل محور من المحاور الستة ، والمحاور مجتمعة لكل الاستبانة . وعليه ، وحيث لم يشذ معدل استخدام أي فقرة عن النمط العام لاستخدام محاور الاستبانة فرادى أو مجتمعة ، فليس هناك ما يستحق التعليق .

هذا وقد أجريت دراسات سابقة لمعرفة تأثير بعض العوامل على استخدام استراتيجيات تعلم اللغة الثانية مثل عمر الدارس ، وجنسيته ، ووعيه بهذه الاستراتيجيات ، وتخصصه الأكاديمي ،

والوظيفة التي يعمل بها ، وجنسه ، وأسلوب تعلمه ، ودافعيته لتعلم اللغة الثانية ، واتجاهاته نحو ثقافتها ومتحدثيها (انظر عرض الدراسات السابقة) ، غير أن الدراسات لم تتطرق إلى دراسة تأثير عامل معرفة الدارس بلغة ثانية ، أو بلغات أخرى غير لغته الأم على اللغة الهدف التي يدرسها ، ولذلك فقد حاولت الدراسة الحالية معرفة تأثير هذا العامل على استخدام استراتيحيات تعلم اللغة الثانية. وقد تبين لنا في هذه الدراسة عدم وجود فرق إحصائي مهم عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين استخدام استراتيجيات تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية لدى الدارسين الذين يعرفون لغة ، أو لغات أخرى ، والذين لا يعرفون سوى لغتهم الأم ، وهو أمر ينطبق على المحاور مجتمعة وعلى كل محور على حدة حسبما دلت عليه النتائج . وقد يكون سبب ذلك أن اللغات الأخرى للطلاب هي في معظمها ، إن لم تكن كلها لغات ثانية اكتسبوها اكتساباً لا شعورياً نظراً لكونهم يعيشون في بيئات ذات تعدد لغوي Multi-Lingual ، إلى جانب أن لبعض بيئاتهم لغة رسمية واحدة (عادة ما تكون لغة أجنبية كاللغة الإنجليزية أو الفرنسية) فيتعلمونها تعلماً نظامياً مبكراً يشبه الاكتساب الطبيعي للغة . وعلى أية حال فإنه يمكننا أن نستنتج بحذر عدم وجود تأثير لمعرفة الدارس بلغات أخرى على استخدامه لاستراتيجيات تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية ، ويبقي هذا الاستنتاج في حاجة إلى دراسة تؤكده ، أو تنفيه .

الخلاصة والتوصيات :-

برغم أن هذه الدراسة امتداد للدراسات المشابهة السابقة التي أجريت على استخدام استراتيجيات تعلم اللغة الثانيه بوجه عام ، فإنها هي الأولى من نوعها في بحث استخدام استراتيحيات تعلم اللغة العربية باعتبارها لغة ثانية ، وعليه فإنه يمكن اعتبار نتائجها إسهاما علميا في هذا المجال عامة ، وفي الدراسات اللغوية العربية خاصه ، فقد بينت هذه النتائج أن دارسي اللغة العربية المتقدمين من غير الناطقين بها يستخدمون استراتيجيات تعلم اللغة الثانية بمعدل مرتفع ، أومعتدل ، ولكنه لا يرقى إلى المعدل المرتفع جداً، ولا يهبط إلى المستوى المنخفض جداً على الرغم من تقدمهم في تعلم هذه اللغة . هذه النتائج تدل بوضوح على أهمية استخدام استراتيجيات تعلم اللغة الثانية مهما تقدم مستوى الدارس في ذلك التعلم ، وأنه يرتفع مع تطور الكفاءة في هذه اللغة ، ولكنه لا يبلغ الذروة ، مما يشير ضمنياً إلى أن عملية تعلم اللغة الثانية عملية مستمرة ، ومتطورة (Developmental) إضافة إلى تأثير عوامل مختلفة مثل الدافعية ، وعلاقة ثقافة الدارس بثقافة اللغة الثانية التي يتعلمها ، وما يتبع ذلك من ظروف عاطفية وانفعالية تؤثر في تعلم اللغة الثانية .

هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى فقد تأكد هذا الاستنتاج العام من خلال النتائج الفرعية للدراسة . فقد دلت معدلات استخدام الأفراد للأنواع الرئيسية الستة لاستراتيجيات تعلم اللغة الثانية على أن هؤلاء

الأفراد يستخدمون هذه الأنواع بدرجات متفاوتة وفقاً للترتيب التالي : أولاً : تنظيم وتقويم تعلم اللغة ، ثانياً : استخدام العمليات الذهنية ، ثالثاً: التعلم مع الآخرين ، رابعاً : كل من الاستعاضة عن المعرفة المفقودة ، وإدارة العواطف ، خامساً : التذكر بفعالية أكثر . هذا وقد أرجعنا هذا الترتيب إلى مستوى أفراد الدراسة المتقدم في تعلم اللغة العربية ، وقوة دافعيتهم لتعلمها ، وطبيعة هذه اللغة . وعلى أثر هذه النتائج التي تدل على أهمية استراتيجيات تعلم اللغة الثانية ، وتفاوت استخدام أنواعها الرئيسية لدى دارسي اللغة العربية الأجانب ، وتأثر ذلك الاستخدام بعوامل مختلفة ، فإننا نوصي بالتالي :

١- ينبغي التعرف بصورة أعمق وأشمل على استراتيجيات تعلم اللغة العربية عند الدارسين الأجانب في مستويات لغوية مختلفة ؛ ليمكن تحديد معدلات استخدامهم لهذه الاستراتيجيات ؛ وأنواعها الرئيسية .

٢- تدريب هؤلاء الدارسين على استخدام تلك الاستراتيجيات ، إلى جانب التركيز على أنواع الاستراتيجيات التي يقل معدل استخدامهم لها، أو تلك التي يحتاجون إليها . هذا وقد دلت الدراسات على جدوى هذا النوع من التدريب (انظر :Chamot , O'Malley, Kupper and Impink-Hernandez 1987 و Oxford 1990a) .

٣- توعية المدرسين بأهمية استخدام استراتيحيات تعلم اللغة الثانية، وطرق التعرف عليها .

٤- توعية مدرسي اللغة العربية لغير الناطقين بها بالعوامل التي تؤثر على مستوى تحصيل طلابهم ، والتي تتسبب في فروق فردية بينهم ، خصوصاً فيما يتعلق باستخدام استراتيجيات تعلم اللغةالثانية.

وعموماً فإننا نوصي بإجراء المزيد من الدراسات والبحوث على استخدام استراتيجيات تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية ، وغير ذلك من العوامل التي تقف خلف الفروق الفردية بين دارسيها. ونوصي أيضاً بإجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية ولكن على عينة أكبر من دارسي اللغة العربية الأجانب ، وفي مستويات لغوية أخرى ، بل وفي مجتمعات الدارسين الأصلية ، وغيرها من المواطن ، مع ضرورة التعرف على تأثير دوافعهم علىاستراتيجيات تعلم اللغة العربية سواء كانت دوافع مادية ، أو نفعية ، أو تحديات ثقافية ، أو اهتماماً بالتواصل مع العرب ، والثقافة العربية والإسلامية .

ولتحقيق مزيد من الدقة والعمق فإننا نقترح استخدام طرق بحث أخرى إلى جانب الاستبانة ، مثل المقابلات الشخصية ، والملاحظة المباشرة لتحديد ودراسة استراتيجيات تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية . ونظراً لأن الدراسة الحالية هي الأولى والوحيدة في ميدان استراتيجيات تعلم اللغة العربية حسب علمنا ، فإن المجال واسع ورحب لإجراء مزيد من الدراسات والبحوث في هذا الميدان ، كما أن الحاجة إلى ذلك كبيرة ومتحققة .

وفي الختام ، نأمل أن تثير الدراسة التي بين أيدينا اهتمام الباحثين في ميدان تعلم اللغة العربية ؛ فتدفعهم إلى إجراء المزيد من الدراسات والبحوث ، وخاصة دراسة الفروق الفردية بين دارسي هذه اللغة ، وعلى وجه الخصوص ما يتعلق باستراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى غير الناطقين بها .

بسم الله الرحمن الرحيم

استبانة استراتيجيات تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية
(صيغة معدلة عن الصيغة الإنجليزية رقم ١ر٥ لربكا أكسفورد ١٩٨٩م)

الدكتور / عبد الرحمن العبدان و الدكتور / راشد الدويش

معلومات عامة :

١ـ الجنسية :
٢ـ اللغة الأم :
٣ـ اللغات الأخري :
٤ـ العمر :
٥ـ الدرجة العلمية والتقدير :
ـ الثانوية: أ) مدرسة عربية إسلامية ب) حكومية
ـ بكالوريوس: أ) لغة عربية ب) علوم شرعية
٦ـ ما سبب تعلمك اللغة العربية ؟ (يمكن أن تشير إلى أكثر من سبب مادام صحيحا)
ـ جاذبية اللغة العربية ،
ـ متعة الثقافة العربية الإسلامية ،

- تشجيع من الأسرة ٠
- تشجيع من أصدقاء يتحدثون العربية ٠
- البحث عن عمل ٠
- معرفة الدين الإسلامي ٠
- لأنها لغة القرآن٠
- أسباب أخرى تراها :

إرشادات :

تهدف هذه الاستبانة إلى جمع معلومات عن استراتيجيات تعلمك اللغة العربية باعتبارها لغة ثانية أو أجنبية ٠ تشتمل الاستبانة على عبارات تشير إلى كيفية تعلمك اللغة العربية ٠ أمام كل عبارة خمس إجابات تمثلها الأرقام ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥، عليك أن تختار الإجابة المناسبة للعبارة حسب انطباق العبارة على واقعك في تعلم اللغة العربية (أي ما عملته وتعمله فعلاً في أثناء تعلمك العربية) ، وليس على ما تؤمن به ، أو ما ترى أنه هو الأسلوب الصحيح ٠

اقرأ كل عبارة ثم اختر الإجابة التي تنطبق على سلوكك ، وذلك بوضع علامة في المربع المناسب إلى جانب العبارة ، وتحت الرقم المناسب حسب المعاني التالية :-

الرقم ١ (تمثله كلمة " أبداً") ، يعني أن العبارة لا تنطبق عليك أبداً ("أو نادراً جداً)٠

الرقم ٢ (تمثله كلمة " قليلاً) ، يعني أن العبارة عموما لا تنطبق عليك (أي إن فعلك لهذا السلوك أقل من ٥٠ ٪)٠

الرقم ٣ (تمثلـه كلمة " أحياناً) ، يعني أن العبارة تنطبق عليك إلى حدّما (أي إن فعلك لهذا السلوك يساوي ٥٠٪)٠

الرقم ٤ (تمثله كلمة " غالبا ") ، يعني أن العبارة عموما تنطبق عليك (أي إن فعلك لهذا السلوك يزيد على ٥٠ ٪)٠

الرقم ٥ (تمثله كلمة " دائماً") ، يعنى أن العبارة تنطبق عليك دائما وفي جميع ظروف تعلمك العربية ٠

مثال : اقرأ العبارة التالية ثم اختر إحدى الإجابات المناسبة (من ١ الى ٥) وضع علامة (✓) في المربع المناسب إلى جانب العبارة٠

	١	٢	.٣	٤	٥
أبحث بجد عن فرص للتحدث مع العرب	أبداً	قليلاً	أحياناً	غالباً	دائماً

والآن أجب عن بقية فقرات الاستبانة.

الجزء الأول

عندما أتعلم كلمة جديدة في اللغة العربية :

الرقم	العبـــــــــارة	١ أبداً	٢ قليلاً	٣ أحياناً	٤ غالباً	٥ دائماً
١	أبني روابط بين المادة الجديدة ، والمادة التي أعرفها من قبل •					
٢	أضع الكلمة الجديدة في جملة لكي أحفظها جيا					
٣	أضع الكلمة الجديدة ضمن مجموعة من الكلمات الأخرى التي تشبه بعضها بعضاً على نحو ما (مثلاً أضع الكلمات التي تدل على الملابس معاً ، والكلمات التي تدل على أسماء مؤنثة معاً وهكذا.....					

٤	أربط بين صوت (نطق) الكلمة الجديدة ، وصوت كلمة أخرى أعرفها ،					
٥	أستخدم القافية لأحفظ الكلمة الجديدة (مثل كلمتي " قلب و " كلب " ، أو " صباح " و رباح ؟)					
٦	أحفظ الكلمة الجديدة عن طريق تخيل صورة واضحة في ذهني للشيء الذي تدل عليه ، أو برسم صورة ذلك الشيء ،					
٧	أستحضر في ذهني صورة لتهجئة حروف الكلمة الجديدة ،					
٨	أجمع بين النطق والصورة الذهنية معاً لكي أحفظ الكلمة الجديدة ،					
٩	أضع قائمة بجميع الكلمات الأخري التي أعرفها في اللغة العربية ، والتي لها علاقة بالكلمة الجديدة ، ثم أصل بينها وبين هذه الكلمة بخطوط تبين هذه العلاقة ،					
١٠	أحفظ موقع الكلمة الجديدة في الصفحة التي وردت فيها ، أو أحفظ المكان الذي سمعتها ، أو رأيتها فيه لأول مرة ،					
١١	أستخدم بطاقات مكتوباً على أحد وجهيها الكلمة الجديدة ، وعلى الوجه الاخر تعريفها ، أو معلومات أخرى عنها ،					

١٢	أقوم بتمثيل الكلمة الجديدة تمثيلاً حركياً (أي أمثل العمل الذي تدل عليه الكلمة).					

عندما أتعلم مادة في اللغة العربية

الرقم	العبارة	١ أبداً	٢ قليلاً	٣ أحياناً	٤ غالباً	٥ دائماً
١٣	أراجع هذه المادة عدة مرات .					
١٤	أضع جدولاً زمنياً لمراجعة هذه المادة بحيث تكون أوقات المراجعة متقاربة أول الأمر ، ثم أباعد بين هذه الأوقات تدريجيا.					
١٥	أرجع إلى الأشياء التي تعلمتها في السابق لكي أحييها في ذاكرتي .					

الجزء الثاني

الرقم	العبارة	١ أبداً	٢ قليلاً	٣ أحياناً	٤ غالباً	٥ دائماً
١٦	أكتب أو أنطق العبارات الجديدة عدة مرات لأتدرب عليها .					
١٧	أقلد الطريقة التي يتكلم بها العرب اللغة العربية					

١٨	أقرأ القصة أو الحوار الذي باللغة العربية عدة مرات إلى أن أتمكن من فهمه .					
١٩	أراجع ما أكتبه باللغة العربية لكي أحسن من كتابتي بهذه اللغة .					
٢٠	أتدرب على أصوات اللغة العربية وحروفها .					
٢١	أستخدم المصطلحات في اللغة العربية وغير ذلك من التعابير الروتينية .					
٢٢	أستعمل الكلمات التي أعرفها في اللغة العربية من أجل صياغة جمل جديدة متنوعة .					
٢٣	أبادر الآخرين بالتحدث باللغة العربية .					
٢٤	أشاهد برامج تلفزيونية أو أفلاماً سينمائية أو أستمع إلى المذياع باللغة العربية					
٢٥	أحاول أن أفكر باللغة العربية .					
٢٦	أحضر وأشترك في الأنشطة اللاصفية التي تستخدم فيها اللغة العربية .					
٢٧	أقرأ باللغة العربية من أجل المتعة .					
٢٨	أكتب ملاحظاتي الشخصية ورسائلي وخطاباتي أو تقاريري باللغة العربية .					
٢٩	أقرأ النصوص العربية قراءة سريعة أولاً ثم أعود فأقرأوها مرة أخرى بعناية .					
٣٠	أبحث عن التفاصيل فيما أقرأ أو أسمع باللغة العربية					
٣١	أستخدم مراجع مثل القواميس وقوائم شرح معاني الكلمات لكي تساعدني على استخدام اللغة العربية .					
٣٢	أدوّن الملاحظات في أثناء الدرس باللغة العربية .					
٣٣	أعِدُّ ملخصات لمادة اللغة العربية .					

٣٤	عندما أستخدم اللغة العربية أطبق قواعدها العامة في مواقف جديدة .					
٣٥	أتوصل إلى معنى الكلمة الجديدة عن طريق تقسيمها إلى أجزاء أفهم معانيها .					
٣٦	أبحث عن أوجه الشبه والاختلاف بين اللغة العربية ولغتي الأصلية .					
٣٧	أحاول فهم ما أقرأ أو أسمع باللغة العربية بدون ترجمته كلمة بكلمة إلى لغتي الأصلية (الأم).					
٣٨	أحذَر من الترجمة المباشرة للكلمات والمفاهيم من لغتي الأصلية إلى اللغة العربية .					
٣٩	أحاول التعرف على الأنماط (القوالب) العامة للغة العربية .					
٤٠	أضع تصوري الخاص عن نظام اللغة العربية حتى وإن اضطررت أحياناً إلى تعديل هذا التصور بناء على المعلومات الجديدة التي أتوصل إليها .					

الجزء الثالث

الرقم	العبارة	١	٢	٣	٤	٥
		أبداً	قليلاً	أحياناً	غالباً	دائماً
٤١	عندما لا أفهم الكلمات التي أقرأوها ، أو أسمعها باللغة العربية أخمن المعنى العام عن طريق استخدام أي دليل أجده ، مثل الأدلة التي تتوفر لي من السياق أو الموقف .					

٤٢	أقرأ باللغة العربية دون أن أبحث في القاموس عن معنى كل كلمة لا أعرفها .					
٤٣	خلال التحدث مع شخص ما باللغة العربية، فإنني أتوقع ما سوف يقوله بناء على ما قد قاله .					
٤٤	عندما لا تخطر ببالي العبارة الصحيحة ، وأنا أتحدث باللغة العربية استخدم الإشارة ، أو أتحول إلى لغتي الأصيلة في الحال .					
٤٥	عندما لا تخطر ببالي الكلمة الصحيحة ، وأنا أتحدث باللغة العربية أطلب من الشخص الذي أتحدث معه أن يخبرني بتلك الكلمة					
٤٦	عندما لا تخطر ببالي العبارة الصحيحة ، وأنا أتحدث ، أو أكتب باللغة العربية أبحث عن طريقة أخرى للتعبير عن فكرتي (مثلاً أستخدم عبارة مرادفة أو أقوم بشرح فكرتي) .					
٤٧	أبتكر كلمات جديدة باللغة العربية عندما لا أعرف الكلمات الصحيحة .					
٤٨	أوجه الحديث باللغة العربية إلى موضوع أعرف كلماته .					

الجزء الرابع

الرقم	العبارة	١	٢	٣	٤	٥
		أبداً	قليلاً	أحياناً	غالباً	دائماً
٤٩	أطلع على درس اللغة العربية مسبقاً لأكون فكرة عامة عنه وعن كيفية تنظيمه ، وعلاقته بالأشياء التي أعرفها في تلك اللغة .					
٥٠	عندما يتحدث إلي شخص باللغة العربية أحاول أن أركز على ما يقوله مبعداً عن ذهني أية مواضوعات أخرى ليس لها علاقة بما يقال .					
٥١	أقرر مسبقاًأن أوجه انتباهاً خاصاً إلى جوانب معينة من اللغة العربية على سبيل المثال : أركزعلى الطريقة التي ينطق بها العرب أصواتاً عربية معينة .					

٥٢	أحاول أن أبحث عن كل ما يجعلني أتعلم اللغة العربية بشكل أفضل، مثلا: عن طريق قراءة الكتب والمقالات عن تعلم اللغة العربية أو بالتحدث إلى أشخاص عن ذلك الأمر .					
٥٣	أنظم جدولي بحيث أدرس اللغة العربية، وأتدرب عليها بصورة مستمرة ، وليس فقط عندما أكون تحت ضغط الامتحان .					
٥٤	أحاول أن أرتب البيئة المحيطة بي بصورة تساعدني على تعلم اللغة العربية ، على سبيل المثال: أبحث عن مكان مريح لأراجع فيه دروس اللغة العربية .					
٥٥	أنظم الكراسة المخصصة للغة العربية لأسجل فيها المعلومات المهمة عن هذه اللغة .					
٥٦	أخطط لأهدافي من تعلم اللغة العربية ، مثلاً: ما المستوى اللغوى الذي أريد تحقيقه (الوصول إليه) في هذه اللغة ؟ ولأي هدف قد استخدم هذه اللغة في المدى البعيد (كأن أكون مدرساً ، أو مجرد معرفة شخصية ؟					

٥٧	أخطط لما أنوي أن أنجزه كل يوم أو كل أسبوع في تعلم اللغة العربية .					
٥٨	أستعد للمهام اللغوية القادمة التى سوف أنفذها فى اللغة العربية (مثل إلقاء كلمة بهذه اللغة) واضعا فى اعتبارى طبيعة المهمة اللغوية ، وما ينبغى على أن أعرفة ، ومهاراتى الحالية فى هذه اللغة					
٥٩	أحدد بوضوح هدف النشاط اللغوي الذي أقوم به ، فعلى سبيل المثال عندما أستمع إلى شئ باللغة العربية فسوف يكون هدفي إما الاستماع إلى الفكرة العامة ، أو إلى حقائق محددة بعينها .					
٦٠	آخذ على عاتقي مسؤولية توفير الفرص للتدرب على اللغة العربية .					
٦١	أبحث بجد عن الناس الذين أستطيع أن أتحدث إليهم باللغة العربية .					
٦٢	أحاول ملاحظة أخطائي اللغوية في اللغة العربية ، والتعرف على الأسباب التي أدت إلى تلك الأخطاء .					
٦٣	أتعلم من أخطائي في استخدام اللغة العربية .					
٦٤	أقوم التقدم العام الذي أحرزه في تعلم اللغة العربية .					

الجزء الخامس

الرقم	العبارة	١ أبداً	٢ قليلاً	٣ أحياناً	٤ غالباً	٥ دائماً
٦٥	أحاول أن أسترخي عندما أشعر بالقلق من استخدام اللغة العربية .					
٦٦	أحدث نفسي بعبارات تشجعني على الاستمرار في محاولة تعلم اللغة العربية بجدية ، وعلى بذل قصارى جهدي في ذلك.					
٦٧	أشجع نفسي بجدية على المغامرة المعقولة في تعلم اللغة العربية ، على سبيل المثال: أحاول التحدث بهذه اللغة ، وتخمين المعنى الذي لا أفهمه ، حتى وإن وقعت في بعض الأخطاء .					
٦٨	أمنح نفسي مكافأة عندما أنجز عملاً جيداً باللغة العربية .					
٦٩	أنتبه إلى علامات التوتر الجسدية التي قد تصيبني ، والتي قد تؤثر على تعلمي اللغة العربية .					
٧٠	أحتفظ بمفكرة خاصة أسجل فيها مشاعري ، وأحاسيسي عن تعلم اللغة					

الرقم	العبارة	١	٢	٣	٤	٥
	العربية .					
٧١	أتحدث إلى شخص أثق به عن انطباعاتي ، وأحاسيسي بالنسبة إلى عملية تعلم اللغة العربية .					

الجـــزء الســـادس

الرقم	العبـــــــارة	١ أبداً	٢ قليلاً	٣ أحياناً	٤ غالباً	٥ دائماً
٧٢	عندما لا أفهم ، أطلب إلى المتكلم أن يبطئ في الكلام أو يعيده ، أو يوضح ما يقول .					
٧٣	أطلب إلى الآخرين أن يبينوا لي أنني فهمت ما قالوا ، أو قلت لهم شيئاً بصورة صحيحة .					
٧٤	أطلب إلى الآخرين أن يصححوا نطقي العربي					
٧٥	أتعاون مع زملائي من متعلمي العربية في التدرب على اللغة ومراجعتها ، وتبادل المعلومات عنها					
٧٦	لي زميل دائم نتعاون معاً في تعلم اللغة العربية .					
٧٧	عندما أتحدث مع عربي ، وأواجه صعوبة باللغة العربية فإنني أحاول أن أشعره بحاجتي إلى المساعدة في ذلك .					

٧٨	عندما أشترك مع الآخرين في محادثة باللغة العربية فإنني أطرح عليهم أسئلة لكي أنهمك في استخدام العربية ، ولكي أبين أنني مهتم بالمحادثة .					
٧٩	أحاول أن أتعرف على الثقافة العربية في موطنها العربي .					
٨٠	أوجه اهتماماً خاصا لأفكار ومشاعر الذين أتحدث معهم .					

المراجـــــع

Al-Abdan, Abdulrahman (In arabic), 1993. "The language Learning Strategies of Saudi EFL University Students. " Attarbiyat-Ul-Moasirah, 26:115-153.

Anderson, N. 1991. "Individual Differences in Strategy Use in Second Language Reading and Testing. "Modern Language Journal, V. 75, N.4, 460-472.

Bloom, B.S. (Ed) 1956. Taxonomy of Educational Objectives: The classification of Educational Goals. HandbookI. Congnitive Domain. New York: Mckey, 1956.

Brown, D. 1994. Principles of Langualge Learning and Teaching, (third edition). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.

--------- 1987. Principles of Language Learning and Teaching (second edition). Englewood Cliff, NJ: Prentice-Hall, Inc.

Chamot, A. and O'Malley,M.1987. " The Cognitive Academic Language Learning Approach: A Bridge to the Mainstream" TESOL Quarterly, 21:227-249.

Chamot, A., O'Malley, M., Kupper, L., and Impink-Hernandez, M., 1987. A Study of Learning Strategies in Foreign Language Instruction : First Year Report. Washington, D.C. InterAmerican Research Associates. Rosslyn. VA.

Donato, R. and Mccormick, D. 1994. " A Sociocultural Perspective on Language Learning Strategies: The

Role of Mediation. "Modern Language Journal, V. 78, N.4453-464.

Ehrman, M. and Oxford, R.1990. " Adult Language Learning Styles and Strategigs in an Intensive Training Setting . "Modern Language Journal, V. 74, N.3, 311-327.

------------ 1989. " Effects of Sex Differences, Career Choice, and Psychotogical Type on Adult Language Learning Strategies. "Modern Language Journal, V. 73, N. 1,1-13.

Ellis, R. 1985. Understanding Second Language Acquisition. Oxford University Press.

Faerch, C., and Kasper, G. (Eds)., 1983. Strategiies in Interlanguage Communication. Now York: Longman.

Gardner, R. 1991. " Second Language Learning in Adults: Correlates of Proficiency. " Applied Language Learning , 2,I:1-27.

--------- 1985. Social Psychology and Second Language Learning : The Role of Attitudes and Motivation. London: Edward Arnold.

Gardner, R. And Maclntyre, P. 1993. " A Student's Contribution to Second Language Learning: PartII, Affective Factors. " Language Teaching, 26,1-11.

Green, J.and Oxford, R., 1985. " Closer Look at Learning Strategies,L2 Proficiency, and Gender. "TESOL Quarterly,V. 29,N.2, 261-297.

Kouraogo, P. 1993. " Language Learning Strategies in Input-Poor Environments. "System, V. 21,N.2,165-173

Krashen, S. 1985. The Input Hypothesis. London: Longman.

------------ 1984. Writing: Research, Theory, and Applications. Oxford: Pergamon Press.

------------ 1982. Principles and Practice in Second Lanuage Acquisition. Oxford : Pergamon Press.

------------1981. Second Language Acquisition and Second Language Learning . Oxford : Pergamon Press.

Krashen, S. and Terrell, T. 1983. The Natural Approach : Language Acquisition in the Classroom. Oxford : Pergamon Press.

MacIntyre, P. 1994. "Toward a Social Psychology Model of Strategy Use." Foregn Language Annals, 27, 185-195.

Mclaughlin, B. 1990a. "Consicious" Versus" Unconscious" Learning." TESOL Quarterly, 24, 617-634.

-------- 1990 b. "Restructuring." Applied Linguistics, 11,113-128.

-------- 1987. Theories of Second Language Learning. London: Edward Arnolod.

Morley, J. 1993. " Learning Strategies, Taskes, and Activities in Oral Communication Instruction." In Alatas, J. Georetown University Round Table, 1993, Washington D.C.: Georgetown University Press, 116-136.

Nyikos, M. 1990. "Sex-Related Differences in Adult Language Learning: Socialization and Memory Factors. " Modern Language Journal, V.74,N.3,273-287.

Nyikos, M. and Oxford, R. 1993. "A Factor Analytic Study of Language -Learning Strategy use: Interetations form Information Processing Theory and Social Psychology. "Modern Language Journal, V.77,N1,11-22.

O'Malley, M. and Chamot, A. 1990. Learning Strategies in Second Language Acquisition. New York: Cambridge University Press.

Oxford, R. 1993. " Language Learning Strategies in as Nutshell: Update and ESL Suggestions. TESOL Journal ,2(2), 18-22.

Oxford, R. 1990a . Language Learning Strategies: What Every Teacher Should know. New York: Newbury House.

--------- 1990b. Styles, Strategies, and Aptitude: Connections for Language Learning. In Parry and Stansfield 1990.

--------- 1989.. "Use of Language Learning Strategies: A Synthesis of Studies with Implications for Strategy Training. " System 17,1-13.

--------- 1985. A New Taxonomy of Second Language Learning Strategies. Washington. D.C. Eric Clearinghouse on Languages and Linduistics.

Oxford, R. And Burry-Stock, J.1995. "Assessing the Use of Language Learning Strategies Worldwide with the ESL / EFL Version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL). "System,V23, N.1,1-23.

Oxfor , R. and Crookall, D. 1989. "Research on Language Learning Strategies: Methods, Findings, and Instructional ussues. " Modern Language Journal, V.73,N. 4, 404-419.

Oxford, R. and Ehrman, M. 1995. "Adult's Language Learning Strategies in an intensive Foreign Language Program in the United States. " System, V.23, N. 3, 359-386.

Oxford, R. and Nyikos, M. 1989. " Variables Affecting Choice of Language Learning Strategies by University Students. " Modern Language Journal, V.73,N.3,291-300.

Rigney, J. 1978. " Learning Strategies: A Theoretical Perspective. " Learning Strategies. Ed. Harold F. O'Neil, Jr. New York: Acadamic, 165-205.

Rost, M. 1993 (March). Learning Strategies: Worth Teaching ? Paper Presented at the 27th annual TESOL Conference, Atlanta.

Scarcella, R. and Oxford, R. 1992. The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom. Boston: Heinle and Heline.

Schmidt, R. 1990. " The Role of Consciousness in Second Language Learning. " Applied Linguustics, 11, 129-158.

Schumann, J. 1990. "Extending The Scope of the Acculturation / Pidginization Model to Include Congnition. "TESOL Quartely, 24,667-684.

-------- 1978. " The Acculturation Model, ed. Second Language Acquisition. "In Rosario C. Gingras, ed. Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching (Arlington, Va.: Center for Applied Linguistics), 27-50.

Skehan, P. 1989. Individual Differences in Second-Language Learning London: Edward Arnold.

Tarone, E. 1981. Some Thoughrs on the Notin of Communication Strategy. TESOL Quarterly, V. 15, 285-295.

Wenden, A . 1991. Learner Strategies for Learner Autonomy. London : Prentice Hall International. Wenden, A. and Rubin, J. 1987. Learner Strategies in Language Learning Englwood Cliffs, N.J.: Prectice Hall.

The Strategies of Learning Arabic as a Second Language

ABSTRACT

The present study is an attempt to identify the use of learning strategies in Arabic as a Second language, as well as the nature of this use and its average. The sample of this study comprises sixty-six subjects learning Arabic as a second language in two Saudi Universities. These subjects were requested to respond to a modified version of " The strategy Inventory for language learning "which was originally designed by R. Oxford.

The results of the current study revealed that the average use of these strategies was either high or moderate. In addition , it was found that some of the main types of these strategies were used more or less than other main types included in the inventory. The study attributed these results to the advanced level of the subjects in learning Arabic, and to their strong motivation to learn this language, and to its linguistic nature. Moreover, the study revealed that Knowing one second language or more had no impact on the use of learning strategies of Arabic as a second language.

In the light of these results, the current study puts forward a number of recommendations that would enrich the domain of teaching Arabic as a second language and enlighten the understanding of its nature.